

Testen und Bewerten

Bibliografie:

Christoph Kruse:

Die Beurteilung angehender

Lehrer*innen im Referendariat.

Relevanz, Kontext und erste Explorationen.

journal für lehrerInnenbildung, 22 (1), 34-45.

<https://doi.org/10.35468/jlb-01-2022-03>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-01-2022>

ISSN 2629-4982

journal für lehrerInnenbildung

j l b

no.1

2022

03

Christoph Kruse

Die Beurteilung angehender
Lehrer*innen im Referendariat.
Relevanz, Kontext
und erste Explorationen

Die Personalbeurteilung in der Lehrer*innenbildung kann generell als hoch relevantes und zugleich wenig erforschtes Thema angesehen werden (König, 2020). Dies gilt insbesondere für die zweite Phase, für das Referendariat, ist hier doch ein – verglichen mit der ersten Phase – breites Spektrum des Lehrer*innenhandelns Gegenstand der Beurteilung. In diesem Beitrag werden zunächst die Relevanz der Beurteilungen von Lehrer*innen im Vorbereitungsdienst (LiV) betrachtet und Rahmenbedingungen dieser Beurteilungen am Beispiel des deutschen Bundeslandes Nordrhein-Westfalen (NRW) dargelegt. Darauf aufbauend wird ein Forschungsprojekt vorgestellt, das sich der Beurteilung im Referendariat annimmt und schriftliche Gutachten von Fach- und Schulleitungen zum Forschungsgegenstand macht. Im Anschluss an einen ersten Einblick werden weitere Forschungsperspektiven und Folgefragen abgeleitet. In diesem Beitrag sollen also weder einzelne Forschungsbefunde, der Beurteilungskontext noch eine exemplarische Gutachtenpassage in ihrem Interpretationspotenzial vollumfänglich diskutiert werden. Stattdessen ist es gemäß der vorgestellten theoriegenerierenden qualitativen Studie das Ziel, aufbauend auf der Bedeutung und dem Beurteilungskontext erste Eindrücke und Spuren der Analyse vorzustellen.

Relevanz

Die Bedeutung von Beurteilungen angehender Lehrer*innen im Vorbereitungsdienst (VD) wird im Folgenden aus drei Perspektiven hergeleitet: Zum einen handelt es sich bei dem in der zweiten Phase erreichten Abschluss des zweiten Staatsexamens in Deutschland um die zentrale Zugangsvoraussetzung zum Lehrer*innenberuf. Die Relevanz der hiermit verbundenen Selektionsfunktion der Beurteilung wird zudem noch dadurch verstärkt, dass es in Deutschland (mit Ausnahme des Bundeslandes Bayern) nach erfolgter Festanstellung/Verbeamtung keine fest verankerte Beurteilungspraxis zu einem weiteren, späteren Zeitpunkt gibt (OECD, 2018; Terhart, 2016). Es handelt sich bei der Beurteilung im VD folglich um die wichtigste institutionalisierte Beurteilung des umfassenden Handlungsspektrums von Lehrer*innen im Berufsfeld. Nachgelagerte reguläre und formalisierte Beurteilungen existieren lediglich im Rahmen der Ernennung zum*zur Beamt*in auf Lebenszeit (sowie bei vereinzelt Bewerbungen auf Beförderungs-

stellen; vgl. Tulowitzki & Kruse, 2020). Welchen Stellenwert diese weiteren, formal geforderten Beurteilungen im Dienstverhältnis realiter erhalten, wurde bislang nicht erforscht. Kurzgefasst: Die Beurteilung im zweiten Staatsexamen und somit die Selektion in den Beruf hinein erhält eine erhöhte Bedeutung, da innerhalb des Berufes kaum noch beurteilt, geschweige denn selektiert wird.

Zweitens lässt sich annehmen, dass die LiV aufgrund der somit hohen Selektionsrelevanz des zweiten Staatsexamens ihre Lern- und Entwicklungs- bzw. Professionalisierungsbemühungen auf die zu beurteilenden Aspekte konzentrieren. Insofern haben wir es bei den Beurteilungen in der zweiten Phase mit bedeutsamen Ausbildungsimpulsen in der Lehrer*innenbildung zu tun.

Und drittens lässt sich die Bedeutung der Beurteilung in der zweiten Phase empirisch belegen: Das Beurteilungsergebnis des zweiten Staatsexamens hat gemäß Roloff, Klusmann, Lüdtke und Trautwein (2020) einen (signifikant) positiven Einfluss auf die Unterrichtsqualität. Dem Beurteilungsergebnis der ersten, universitären Phase der Lehrer*innenbildung kommt hier bemerkenswerterweise kein bzw. ein tendenziell negativer (nicht signifikanter) Einfluss auf die vier erhobenen Unterrichtsqualitätsmerkmale zu (Roloff et al., 2020). An dieser Stelle bleibt zunächst das empirisch belegbare Argument der prädiktiven Validität der Beurteilungspraxis im Referendariat hinsichtlich der Unterrichtsqualität festzuhalten: Die Beurteilung im VD ist folglich (auch) deshalb bedeutsam und wissenschaftlich interessant, weil sie ein (zumindest auf o. g. empirischer Basis in Teilen) valides Instrument zur Vorhersage des Berufserfolgs darstellt.

Aus dieser Bedeutung für die Lehrer*innenbildung und den Lehrer*innenberuf heraus ist zunächst zu fragen: Wie ist die Beurteilung im VD überhaupt organisiert und welche Akteure sind involviert?

Rahmenbedingungen der Beurteilungspraxis

Grundlage der folgenden Ausführungen ist die zentrale Verordnung zum VD in NRW (OVP, 2022)¹.

¹ Anpassungen dieser Verordnung an die besondere Situation von Schulen in der Corona-Pandemie wurden für diesen Beitrag nicht berücksichtigt.

Grundsätzlich setzt sich die Abschlussnote der LiV aus zwei gleich gewichteten Bereichen zusammen: Die Beurteilung der Leistungen am Prüfungstag und die den Verlauf des VD insgesamt betreffende Beurteilung mittels schriftlicher Gutachten (Abb. 1).

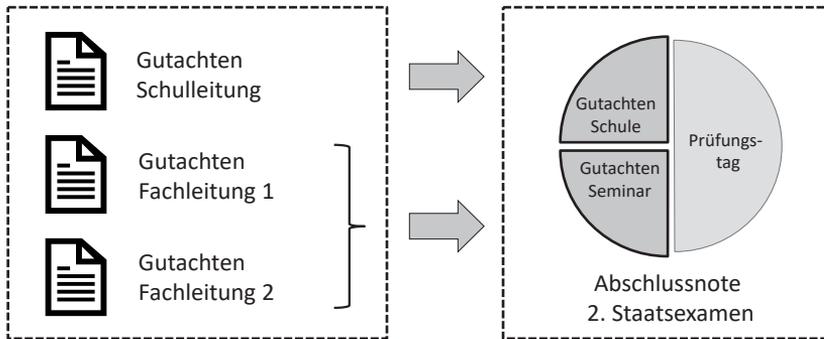


Abb. 1 Schriftliche Gutachten und Abschlussnote im zweiten Staatsexamen in NRW

Beurteilt werden am Prüfungstag zwei Unterrichtsdurchführungen und sich jeweils anschließende Reflexionsgespräche, die zugehörigen schriftlichen Planungsentwürfe und ein übergreifendes Prüfungsgespräch zu „zentralen Bereichen des beruflichen Handelns“ (OVP, 2022, § 33 Abs. 2). Die Prüfungskommission besteht aus einer Schulleitung und zwei Fachleitungen: Ausbilder*innen für die jeweiligen Unterrichtsfächer des*der LiV an Seminarstandorten (Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung, ZfsL, ehem. Studienseminare). Eine dieser Fachleitungen wird von dem*der LiV benannt und hat die anderthalbjährige Ausbildung begleitet. Die anderen beiden Mitglieder der Prüfungskommission kennen den*die LiV vorab nicht.

Die andere Hälfte der Gesamtnote des zweiten Staatsexamens setzt sich aus schriftlichen Beurteilungen von den an der Ausbildung beteiligten Akteuren zusammen (Abb. 1). Verfasst werden diese Gutachten von der Schulleitung der jeweiligen Ausbildungsschule und von den beiden Fachleitungen, die die Ausbildung des*der LiV am ZfsL verantworten und gestalten. Die Note der beiden Gutachten der Fachleitungen wird i. d. R. arithmetisch gemittelt und geht zusammengekommen in die Gesamtbeurteilung ein. Beim Verfassen gilt es, „die fachlichen als auch die überfachlichen Kompetenzen auf der Grundlage von in Ausbildungssituationen aller Art gemachten Beobachtungen

in ihrer Gesamtheit zu bewerten“ (OVP, 2022, § 16 Abs. 2). Hierzu gehören insbesondere (i. d. R.) je fünf Unterrichtsbesuche pro Fach, die – analog zum Prüfungstag – von einem schriftlichen Planungsentwurf und einer anschließenden Reflexion flankiert werden. Auch die Schulleitung der Ausbildungsschule kann an diesen Besuchen teilnehmen. Ferner fließen in das Schulleitungsgutachten weitere schriftliche Beurteilungen von den an der Ausbildung beteiligten Lehrer*innen des Kollegiums ein. Formale Grundlage aller Gutachten und Beurteilungen sind stets die (bildungswissenschaftlichen) Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte sowie die übergeordneten Kompetenzen gemäß der KMK (2019a; vgl. OVP, 2022, insb. Anlage 1). Das zeigt sich auch darin, dass die seitens der KMK definierten Handlungsfelder und Kompetenzen zentrale Aspekte der formalen Gutachtenvorlage darstellen und die Beurteilenden somit aufgefordert sind, ihre schriftlichen Begründungen an der KMK-Vorlage auszurichten. In den ersten Explorationen in diesem Beitrag kann dies exemplarisch anhand einer Gutachtenpassage verdeutlicht werden (s. u. Abb. 2).

Beispielhaft sollen folgende Aspekte der Rahmenbedingungen in den Blick genommen werden: Zum einen wirkt die Definition „Ausbildungssituationen aller Art“ (OVP, 2022, § 16 Abs. 2) als Beurteilungsgrundlage diffus und umfassend: Lässt sich diese Formulierung bereits als Indiz dafür lesen, dass *jedliches* Verhalten der LiV zum Beurteilungsgegenstand werden kann, da es sich prinzipiell den betreuenden (und ja auch beurteilenden) Lehrer*innen sowie den Fach- und Schulleitungen gegenüber per se um ein Ausbildungsverhältnis handelt? Und zweitens erscheint bedeutsam, dass gerade die *bildungswissenschaftlichen* Kompetenzen und zugehörigen Standards in der Beurteilung eine formal so prominente Relevanz erhalten. Wie steht es folglich in der Beurteilungspraxis um die *fachlichen und fachdidaktischen* Kompetenzen, zu denen es ebenfalls (wenngleich auch nicht durchgängig für den VD konkretisierte) Anforderungen seitens der KMK (2019b) gibt? Übergeordnet und grundsätzlich stellt sich die Frage danach, auf welche Weise die Beurteilenden auf die formal verankerte Beurteilungsaufforderung reagieren: Welche Kriterien und Begründungen werden in der Beurteilungspraxis tatsächlich (in Übereinstimmung mit der bildungswissenschaftlichen KMK-Vorlage (2019a) oder über diese hinausgehend) angeführt?

Diese Aspekte verdeutlichen beispielhaft, dass die Kenntnis formaler Rahmenbedingungen der Beurteilungspraxis aus wissenschaftlicher

Perspektive mitunter mehr Fragen als Antworten provoziert. Das Problem eines „unzureichenden Konsens über die Erfolgskriterien zur Beurteilung einer gelungenen Berufseinführungsphase im wissenschaftlichen und politischen Diskurs“ (Rauin, 2014, S. 575) scheint folglich trotz (bildungswissenschaftlicher) KMK-Vorlage weiterhin ungeklärt. Denn schließlich ist aus wissenschaftlicher Perspektive, von wenigen Ausnahmen (z. B. Kärner, Bonnes & Schölzel, 2019; Strietholt & Terhart, 2009; Wernet, 2009) abgesehen, die Beurteilungspraxis in der zweiten Phase nahezu unerforscht und daher unklar, welche Kriterien in der Praxis tatsächlich greifen. Entsprechend gilt auch im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs das Desiderat bezüglich „fachlicher Erwartungshaltungen im VD“ sowie zu „Erwartungshaltungen von [...] beurteilenden Schulleitungen, die als wichtige Akteure im VD fungieren“ (Reintjes, Bellenberg & Labott, 2021, S. 128).

Forschungsprojekt zu schriftlichen Gutachten

Dieser Desiderata nimmt sich das vorzustellende Forschungsprojekt mit dem Ziel an, die Beurteilungspraxis im VD anhand schriftlicher Gutachten rekonstruktiv zu erforschen. Vermittelt durch eine solche Rekonstruktion werden gleichsam die verschiedenen Kriterien, Normen und Idealvorstellungen analysiert, die der Bewertung zugrunde liegen. Übergeordnete Fragestellungen lauten: Welche Erwartungen im Sinne eines Ausbildungsideals am Ende des Referendariats werden in den Beurteilungen deutlich? Welche Gründe für vorhandene und nicht vorhandene Fähigkeiten werden rekonstruierbar und wie wird das Vorhandensein/Fehlen dieser Fähigkeiten in den Gutachten erklärt?

Um diesen Fragestellungen fundiert und umfassend nachzugehen, konnte mit Unterstützung der zuständigen Landesbehörde für das Bundesland NRW kriteriengeleitet ein anonymisierter Datensatz zusammengestellt werden, anhand dessen eine möglichst große Varianz der schriftlichen Beurteilungspraxis in den Blick genommen werden kann. Berücksichtigte Kriterien waren hierbei das Ausbildungslehramt (Primar-, sowie Sekundarstufe I und II), die Autorenschaft der Beurteilung (Fach- bzw. Schulleitung), das Schulfach sowie das Beurteilungsergebnis. Zur Auswertung wird sich im Rahmen einer explorativen Dokumentenanalyse (Hoffmann, 2018) auf die Grounded Theory

Methodologie (GTM; Strauss, 1998) bezogen. Diese Kombination ermöglicht sowohl die umfassende rekonstruktive Analyse zahlreicher Gutachten im Rahmen des theoretical samplings der GTM als auch die systematische Berücksichtigung des Entstehungskontexts der Gutachten, wie sie in einer Dokumentenanalyse gefordert ist und angesichts o. g. Ausführungen und Fragen auch als gegenstandsangemessen erscheint. Erste Einblicke in das Projekt anhand einer ausgewählten Gutachtenpassage können im Folgenden dargestellt werden.

Erste Einblicke anhand einer Gutachtenpassage

Kompetenz 6:

Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.

Frau (LiV) tritt den Schülerinnen und Schülern offen, zugewandt und hilfsbereit gegenüber; Im Umgang mit Ihnen ist sie immer freundlich. Ihr Auftreten Schülerinnen und Schülern gegenüber war jedoch manchmal noch von Unsicherheit und Nervosität geprägt, sodass sich dies auf die Lernenden übertrug. Im Laufe der Ausbildungszeit gelang es ihr immer besser, auf Störung und unangebrachtes Verhalten adäquat zu reagieren und entsprechend zu handeln. In einige Situation sollte Frau (LiV) bestimmter reagieren, um Konflikte oder aufkommende Unruhe im Unterricht bereits frühzeitig zu unterbinden. Ihre Authentizität litt manchmal noch unter ihrer Inkonsequenz und Unsicherheit.

Abb. 2 Passage eines schriftlichen Gutachtens

Es geht am Beispiel dieser Passage nun vornehmlich darum, „generative Fragen“ (Strauss, 1998, S. 44) als erste Annäherungen an das Datenmaterial zu formulieren. Diese Fragen sind im Rahmen der (theoriegenerierenden) GTM ein wichtiges Instrument zur weiterführenden Analyse, denn sie bilden die am Material entwickelte zunehmende Schärfung der Forschungsperspektive ab. Die nun illustrierten ersten Spuren und Folgefragen zur Praxis der schriftlichen Beurteilungslegitimation stellen somit noch keine Entwicklung von Kodes oder Kategorien (wie in der GTM anvisiert) dar, sondern sind als Vorstufe zu einem solchen Schritt zu verstehen.

Ganz grundsätzlich lässt sich die Passage hinsichtlich verschiedener Perspektiven interpretieren. Eine dieser Perspektiven betrifft die *Strategien der Bewertung*: Wie bearbeitet der*die Verfasser*in die An-

forderung, entsprechende Wertungen vorzunehmen? Es deutet sich, zunächst unabhängig von einem konkret zu beurteilenden Aspekt des Lehrer*innenhandelns, eine dichte Verschränkung verschiedener Bewertungsstrategien an: Defizitkonstruktionen und Kritik werden mit positiven Konnotationen (erster Satz), Entwicklungsperspektiven („manchmal noch“), Entwicklungsbeschreibungen („gelang es ihr immer besser“) sowie (Entwicklungs-)Erwartungen („sollte [...] bestimmter reagieren“) verbunden. Daraus ergeben sich weitere Fragen: Zeigt sich eine solche Verschränkung durchgängig und welche zusätzlichen Wertungsstrategien zeigen sich insgesamt im Material? In welchem Verhältnis stehen diese zu den jeweils spezifisch beurteilten Berufsaspekten und auch zu der abschließenden Beurteilung in Form einer Note? Lassen sich diese Strategien als Indizien zu Entwicklungsverständnissen, etwa im Sinne von Professionalisierungsannahmen lesen? Spezifischer ließe sich auch fragen: In welchem Verhältnis stehen die so rekonstruierten Bewertungen zu der Annahme, dass am Ende der zweiten Phase die beruflichen Fähigkeiten nicht vollends ausgeprägt, sondern auch nur grundgelegt werden können?

Als Interpretation in einer weiteren Perspektive wird eine Strategie ersichtlich, wie die KMK-Kompetenzen als Beurteilungsmaßstab in den Gutachten genutzt werden: Der*die Autor*in isoliert eine einzelne Kompetenz und formuliert dazu einen Absatz. Die Lesenden würden nun eine Passage erwarten, in der der Grad der Kompetenzerreichung der LiV zur „Kompetenz 6“ beurteilt wird.

Welcher Aspekt des Lehrer*innenhandelns wird unter dem abstrakten Finden von „Lösungsansätzen für Schwierigkeiten und Konflikte[n]“ nun als Beurteilungskriterium fokussiert? Es scheint um den Umgang mit Unterrichtsstörungen, Konflikten und Unruhe als Teilaspekte von Klassenführung zu gehen. Dass die beurteilte LiV hier tendenziell hinter den Erwartungen zurückbleibt, ist schnell ersichtlich. Interessant ist indes, wie diese Beurteilung begründet wird: Nicht nur fehlende Fähigkeiten oder Techniken der Klassenführung („adäquat zu reagieren“) werden als Argument angeführt, sondern insbesondere „Unsicherheit und Nervosität“ im „Auftreten Schülerinnen und Schülern gegenüber“ scheint die Erklärung für Defizite im Lehrer*innenhandeln zu liefern. Schlussendlich wird der LiV eine („manchmal“) unzureichende „Authentizität“ attestiert. Wobei die Argumentation im letzten Satz weitere Fragen aufwirft: In welchem Zusammenhang steht Authentizität hier mit „Inkonsequenz und Unsicherheit“? Wäre es nicht gera-

de authentisch, sich unsicher zu verhalten, wenn man sich unsicher fühlt? Mit welcher Funktion und in welcher Absicht wird hier also der Authentizitätsbegriff mobilisiert? Könnte sich (insbesondere) der letzte Satz dieser Passage als Indiz dafür lesen, dass zur Erklärung eines Kompetenzdefizits verallgemeinerte, bisweilen diffuse *Eigenschaften der Person*, der „Persönlichkeit“, herangezogen werden?

Zumindest erhalten wir in dieser Passage Hinweise darauf, dass mehr geschieht, als dass die Kompetenzformulierung der KMK lediglich konkretisiert oder hinsichtlich einer individualisierten Beurteilung rekontextualisiert wird. Nicht (nur) der Grad einer Kompetenzerreichung wird beurteilt, sondern das „Auftreten Schülerinnen und Schülern gegenüber“ als grundsätzliches Verhalten der Person wird zum Beurteilungsgegenstand, wenn über die Klassenführung der LiV geurteilt wird.

Diskussion und Ausblick

Eine sich hier andeutende Beurteilungslegitimation wäre für die Lehrer*innenbildung bemerkenswert und differenziert zu diskutieren: Wird der Kompetenzbegriff verwendet, um Berufsfacetten zu beschreiben und beurteilen, so kann von dessen grundsätzlicher Erlernbarkeit ausgegangen werden – so auch bezogen auf die hier in Teilen verhandelte Klassenführungskompetenz. Mit Begriffen wie „Nervosität“, „Unsicherheit“ oder „Authentizität“ werden hingegen (partiell) Persönlichkeitsaspekte zum Gegenstand der Beurteilung und damit für die Erklärung des Berufserfolgs herangezogen, die entweder grundsätzlich nicht erlernt oder zumindest nicht im anderthalbjährigen Referendariat verändert resp. erworben werden können (zur Problematisierung der *Lehrerpersönlichkeit* in der Lehrer*innenbildung siehe Rothland, 2021). Wird also im Referendariat etwas beurteilt, was dort gar nicht vermittelt bzw. erworben werden kann oder grundsätzlich nicht lehr-, nicht bestimm- und nicht erlernbar erscheint? Aus welcher Perspektive wäre dies ein problematischer Befund und welche Funktion erfüllt eine solche Beurteilungsstrategie für die Beurteilenden? Wären es, in Analogie zu Rothlands (2021) Ausführungen zum wissenschaftlichen Diskurs, die Diffusität und Unbestimmbarkeit einer *Lehrerpersönlichkeit*, die sie in der Beurteilungspraxis als Argument funktional erscheinen lassen? Oder ließe sich das Konstrukt durch systematische Rekonstruktionen anhand der Gutachten empirisch spe-

zifischer fassen? Übergeordnet wird dementsprechend auch zu diskutieren sein, in welchem Verhältnis die durch die Beurteilungspraxis vermittelten Ausbildungsideale und Entwicklungsannahmen zu den im wissenschaftlichen Diskurs verhandelten Professionalitäts- und Professionalisierungsansätzen stehen.

Ob die anhand der ausgewählten Passage beschriebenen ersten Hinweise für durchgängig rekonstruierbare Bewertungs- und Argumentationsstrategien stehen, müssen systematischere Auswertungen im Rahmen des Projekts erst zeigen. Denkbar wäre ebenfalls, dass zu verschiedenen Aspekten des Lehrer*innenhandelns unterschiedliche Beurteilungsstrategien herangezogen werden. Welche Berufsfacetten überhaupt Gegenstand der Beurteilung sind, auf welche Weise sie bewertet werden und in welches Verhältnis diese Facetten zur (bildungswissenschaftlichen) KMK-Vorlage gebracht werden, sind angesichts der herausgestellten Relevanz der Beurteilung im VD weitere im Forschungsprojekt zu bearbeitende Fragen.

Literatur

- Hoffmann, N. (2018). *Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung. Überblick und Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kärner, T., Bonnes, C. & Schölzel, C. (2019). Bewertungstransparenz im Referendariat. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 378-400.
- KMK (2019a). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Fassung vom 16.05.2019). Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- KMK (2019b). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* (Fassung vom 16.05.2019). Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- König, J. (2020). Beurteilung und Zertifizierung von (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 376-384). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- OECD (2018). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. Paris: OECD.
- OVP (2022). *Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehramter an Schulen (OVP)*. RECHT.NRW.DE. Verfügbar unter https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=10000000000000000681 [04.01.2022].
- Rauin, U. (2014). Forschung zur Lehrerbildung aus nationaler und internationaler Perspektive. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. und erw. Aufl.) (S. 572-579). Münster u. a.: Waxmann.
- Reintjes, C., Bellenberg, G. & Labott, D. (2021). Erwartungen an Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst. Eine Bestandsaufnahme. In J. Peitz & M. Harring (Hrsg.), *Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst* (S. 119-129). Münster u. a.: Waxmann.

- Roloff, J., Klusmann, U., Lüdtke, O. & Trautwein, U. (2020). The Predictive Validity of Teachers' Personality, Cognitive and Academic Abilities at the End of High School on Instructional Quality in Germany: A Longitudinal Study. *AERA Open*, 6(1), 1-17. <https://doi.org/10.1177/2332858419897884>
- Rothland, M. (2021). Die „Lehrerpersönlichkeit“: das Geheimnis des Lehrberufs? *Die Deutsche Schule*, 113(2), 188-198. <https://doi.org/10.31244/dd.2021.02.06>
- Strauss, A. L. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl.). Paderborn: Fink.
- Strietholt, R. & Terhart, E. (2009). Referendare beurteilen. Eine explorative Analyse von Beurteilungsinstrumenten in der Zweiten Phase der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(4), 622-645.
- Terhart, E. (2016). Personalauswahl, Personaleinsatz und Personalentwicklung an Schulen. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (2. Aufl.) (S. 279-299). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18942-0_10
- Tulowitzki, P. & Kruse, C. (2020). Qualifikation für Schulleitung und besondere Aufgaben. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 360-368). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wernet, A. (2009). Konformismus statt kollegiale Anerkennung: Fallstudien zur Ausbildungskultur im Referendariat am Beispiel von Beurteilungen. *Pädagogische Korrespondenz*, (39), 46-63.

Christoph Kruse, wiss. Mitarbeiter
an der WWU Münster.
Arbeitsschwerpunkte:
Forschung zum Lehrer*innenberuf
und zur Lehrer*innenbildung,
Schulleitungs- und Schulentwicklungsforschung.

christoph.kruse@uni-muenster.de

